New Nouveau
Brunswick

The Commission on
Excellence in Education

Excellence in Education

ISSUES PAPER I

Schools for a New Century

92-01798/

New Nouveau
Brunswick

ISSUES PAPER I

Schools for a New Century

The Commission on
Excellence in Education

Table of Contents

Preface ____ 3

I: The Challenge ____ 5

II: Some Guiding Principles ____ 7

III: The Public School System: Issues and Directions ____ 9

Context ... 9

Children at Risk ... 9

Stay-in-School Initiatives ... 10

Mathematics and Science ... 11

Enterprise Education ... 12

Computer Literacy ... 12

Testing, Testing 13

Teacher Education ... 13

Collective Bargaining ... 14

Length of the School Year ... 15

The Role and Structure of School Boards ... 15

IV: Goals ____ 17

Commission on
Excellence in Education

124 St. John Street
P.O. Box 6000
Fredericton, N.B.
E3B 5H1

Tel.: 1-800-561-1004
(506) 457-7392

Fax: (506) 453-7956

DECEMBER 1991

CNB 91250

Preface

The Commission on Excellence in Education was established on 8 November 1991. In making the announcement Premier McKenna described it as an initiative aimed at "fostering excellence in education, training, and human resource development in New Brunswick through a broad consultative process."

The Commission's terms of reference are as follows:

- To assess the role of each major component of the province's educational system in creating a more prosperous and equitable society.
- To identify strengths and weaknesses and opportunities in our educational system and make recommendations to address them.
- To seek ways and means of creating and strengthening productive linkages between education at all levels and its principal stakeholders.
- To define suitable educational goals for New Brunswick and suggest ways of achieving them and of measuring progress made toward them.

This issues paper will form the basis for consultations between the Commissioners and interested parties.

Coincident with the release of this document a general call for written submissions is being made. The deadline for receipt of submissions will be 14 February 1992. A report with recommendations on this first phase of the Commission's work is due to be submitted to government by the end of March.

By the end of March as well we plan to have released a second issues paper which will provide a focus for a similar process of submissions and consultation on postsecondary education, training, literacy, and lifelong learning. The Commission's final report and recommendations, it is intended, will be submitted by 15 June 1992.

What follows therefore is the first of two issues papers. Its principal focus is upon the public school system. Parts I and II (Challenge and Principles), however, have been written with the full scope of Commission's purview in mind because we believe it is important from the start to identify the linkages, themes, and principles which are important to a system of any kind, especially one that aspires to excellence.

Given the breadth of its mandate the Commission will have to be selective. The issues and questions raised in this paper and the next, however, are not intended to limit the scope of public consultation and debate. Issues may well be added or dropped as a result of the submissions received and the discussions that will take place with interested groups and individuals.

"The Commission on Excellence in Education" has rather a lofty ring to it. It shouldn't. Education in its broadest sense is all of the activities, formal and informal, by which individuals and a society seek peaceably to transform the world in which they live into the world in which they would like to live. It is the process both of envisioning that better world and of acquiring the skills, knowledge, and values to build it.

Excellence, as we see it, is not a state of grace to which individuals or a society can aspire and, once having attained, can relax and enjoy. It is rather, perhaps like happiness, the by-product of the quest for more specific goals. The road to excellence in any field of human endeavour must be constructed over some rough terrain and around some formidable obstacles. For that reason it is never smooth or straight; for that reason parts of it are always under construction. Everyone knows how important good highways are to New Brunswick. None, however, in our view is so important as the road that leads to educational excellence.

We are therefore honoured to have been asked to co-chair this Commission. We are under no illusion about the magnitude of the challenge. We shall need much help from many sources if we are to succeed.

Aldea Landry
Commissioner

James Downey
Commissioner

I: The Challenge

The essence of this Commission's work is relations:

- between the formal education system and the society it exists to serve and improve;
- between education, both formal and informal, general and specific, and the rapidly changing world of work;
- between what we call education and what we call training;
- between public education and private enterprise;
- between schools and universities; universities and colleges; colleges and careers;
- between those entrusted to administer and those entrusted to teach;
- between those entrusted to teach and those expected to learn;
- between traditional ways and views of educating and new concepts, needs, and imperatives;

above all, it is about the relation between the people of New Brunswick and their future. The overarching objective of this Commission, as we see it, is to find and recommend ways by which all of those relations can be strengthened.

The object of strengthening relations is to build not just a system of education but a culture. "Culture" encompasses the informal as well as the institutional aspects: not just schools, colleges, and universities, but literacy, labour-market training, and what we have come to call lifelong learning. "Culture" suggests that to be effective education must be rooted firmly in the values of society - not just the values people espouse but the ones that guide their behaviour, individually and collectively. "Culture" also reminds us that the ends of education are many, complex, and interdependent: economic, to be sure, but civic and personal as well. To set about improving the education system without creating an educational culture is to ensure that any improvements effected will be temporary.

The context in which such a culture must be created is increasingly an international one. In the new economic order that is rapidly evolving there will soon be nowhere to hide from global economic and educational competition. This is as true for New Brunswick as for Canada as a whole. Wealth is no longer what we can dig from the earth or harvest from the forests and the seas. It resides in what we know and in what we can do with what we know. In a free-wheeling, free-trading global marketplace, capital can be moved anywhere in the world; so too can management and technology. Increasingly the determining competition is between workforces - which is to say, between educational systems.

Most developed and some developing countries have come to the conclusion that education in its broadest sense is the key to a prosperous economy and to the social benefits a prosperous economy makes possible. One of those benefits is jobs. The link between education and employment, long accepted, has recently assumed greater urgency. Unemployment rates drop dramatically as the level of education increases. Employment and Immigration Canada estimates that 63 per cent of the new jobs that will be created in the period 1989-2000 will require 12 or more years of formal education. By contrast, at present only one in four people with less than grade 9 is employed. Rapid technological change and the growing complexity of the workplace mean that people will need to upgrade continually their skills and knowledge if they and the society to which they belong are to enjoy the benefits of their labour.

How does a small province with a sparse population and limited financial resources go about creating a learning culture that will enable it to compete educationally, economically, and socially with the best in the world? How can we accomplish here what others in better-endowed jurisdictions are finding so elusive a goal? We must be realistic: it is by no means certain that we can do it. Two things only are certain: one, we have no choice but to try, for to stand still in today's world is to fall rapidly behind; and two, to have a chance of success we must be prepared to set aside some of the institutional, professional, and per-

sonal self-interest that divides us, that makes us suspicious or jealous or just plain ignorant of each other, and that prevents us from optimizing the advantages we do have.

Most of the rest of this paper deals with practical issues. We begin as we do, however, because we believe that, important as the practical issues are, they are secondary to the matter raised here. The fundamental question is not: should the school year be expanded? or should employers assume greater responsibility for the training of workers? or should there be joint programs between universities and colleges? It is rather: are we in New Brunswick ready to commit to a quest for educational excellence that will go beyond marginal adjustments? are we persuaded, or even willing to be persuaded, that such a quest and the effort it will entail are really necessary to give us the tools to compete and develop as a province as we move from a resource-based to a knowledge-based economy? do we have the leadership, educational, social, and political, to mobilize and direct us? and, if we do, are we prepared to work harder and more cooperatively to achieve our goals? If the answer to these questions is no, this Commission's work will disappear like a yodel in the Swiss Alps. If the answer is yes, then the Commission can be a catalyst for change in New Brunswick society that will have lasting benefits for our own and our children's future.

For as long as most of us can remember, New Brunswickers have had a dream - a dream born more of pride than necessity: to be a have province within the Canadian federation. In itself that dream may not be an adequate vision of the New Jerusalem, but it is a laudable ambition. It has also been an elusive one. Political decisions, economic forces, and demographic patterns have, for most of this century, prevented our achieving it. Now, however, as we stand on the threshold of a new age as well as a new century, there is reason to think our grasp may yet be equal to our reach. The same forces of change that strike fear of inadequacy into our heart also present opportunities. We cannot, even if we wished to, change the hand that geography and history have dealt us in climate, location, and natural resources. But neither, it seems, do we need to in order to compete in the new economic scheme of things, where intelligence, effort, and desire are the qualifications for entry and where a superior human resource development strategy is the principal vehicle of success. New Brunswickers have no monopoly on these qualities, but there is plenty of evidence to suggest that we have more than enough to qualify for the competition. The test will be of our ability to remove the barriers, structural and psychological, that at present fragment our system and our efforts, and to establish instead the kinds of mutually reinforcing relations on which the effective pursuit of excellence depends.

II: Some Guiding Principles

The Commission believes that a discussion of educational reform should start by defining principles and should end by establishing goals. The ten principles set out below are not commandments; we expect that they will be refined and augmented in the ensuing consultations.

1. Much has been accomplished by our current education system. Nothing will be gained and much could be lost by undertaking reform in a way that appears to devalue the achievements of those who have been or are responsible for that system.

The New Brunswick education system during the past twenty-five years has been responsive and innovative. The case for reassessment and possible restructuring proceeds not from its deficiencies relative to other systems, but from the economic, technological, social, and environmental imperatives that are giving rise to educational restructuring in other advanced societies and to large-scale adjustments to major institutions in our own.

2. Education is a lifelong continuum and encompasses all learning efforts, both institutional and non-institutional, designed to enhance individual competence.

Because this is so it is necessary to ensure freer and easier movement between the various parts and stages of the continuum. It is also necessary to ascribe value and give formal recognition to all learning efforts that people undertake, including on-the-job training and adult education.

3. The distinction commonly made between education and training is both erroneous and harmful. There can be no real education without training, and it becomes increasingly true that there can be no effective training without education.

The failure to recognize and apply this principle hobbles our education system by creating artificial barriers to mobility, flexibility, and opportunity. This is true at the post-secondary level where transfer of educational credits and the design of joint programs between community college and universities have been neglected. It is also true in high schools where technical and vocational programs are too often segregated, both psychologically and pedagogically, from regular academic programs.

4. Only measures which are part of a well thought-out strategy of improvement are likely to prove effective.

Piecemeal reforms by themselves have not produced the desired effects elsewhere. An education system is more analogous to an organism than to a mechanism: it will reject even a healthy organ if that organ is not well matched and integrated.

5. To stand a chance of succeeding, reform measures must be accepted and supported by the custodians of the system.

After almost a decade of reform initiatives and legislation in the United States, a recent Brookings Institution study (Chubb and Moe, Politics, Markets and America's Schools) has concluded that there is little evidence to suggest that the quality of American education has improved at all. While there are many reasons for this, the failure to enlist the commitment of those who operate the system is probably the most significant.

6. Nothing matters so much to the success of an educational enterprise as well-selected, well-trained, well-motivated, well-respected, well-supported, well-rewarded, and well-administered teachers.

Teachers have made considerable progress over the past quarter century, especially with reference to salaries, qualifications, and facilities. In contrast, it might be argued that their scope for the exercise of professional judgement has, if anything, diminished, as has their collective morale. Some greater "empowerment" of teachers would seem essential to a healthy and attractive profession. With that empowerment, however, should go an expectation of greater accountability for educational outcomes as well as educational processes.

7. Schools in contemporary society have many roles and responsibilities, but greatest emphasis must be given to the cultivation of those communicational, computational, and analytical skills on which intellectual competence and life-long learning in all fields depend.

To some extent schools have always had residual social responsibilities; teachers and curricula have been expected to address the needs of the "whole" child. This has placed what has often seemed an intolerable burden upon the school and made priority-setting difficult. There is, however, nothing inconsistent between having a multi-purpose mission and giving central importance to the cultivation of a constellation of skills, knowledge, and attitudes which are prerequisite to achievement in almost all fields of human endeavour.

8. An education system is the creature of its society; no society would wish or tolerate schools, colleges, and universities which did not reflect fundamentally its own character and values. To last, therefore, educational reform must be accompanied by comparable attitudinal and institutional reform in the rest of society.

We cannot import model educational systems from other countries no matter how successful they appear to be. While learning from the success of others, we must nevertheless find solutions which are consonant with the values, acceptable patterns of behaviour, and fundamental character of our own society. In the case of New Brunswick that fundamental character includes, preeminently, two legally equal linguistic communities.

9. While education is and should remain within the constitutional jurisdiction of the provinces, there is a compelling need for a national strategy in education and training that includes the federal government, especially at the postsecondary level.

Federal government policies in such areas as social assistance, health, justice, employment and immigration, second-language instruction, multiculturalism, communications, science and technology, and the environment all have a bearing on the economic and social circumstances in which learning takes place. No significant improvement in the quality of education, training, or research in Canada is possible without a harmonization of the interests and efforts of the two senior levels of government.

10. Given the way authority, responsibility, and resources are distributed in our society, it will require the active support of all educational stakeholders, including business and labour, to effect significant and lasting improvements to education and training.

The major impediments to educational excellence are such that governments can no longer tackle them alone. To meet the challenge posed by such issues as child poverty, workplace illiteracy, and the need for better training and apprenticeship programs, will require effective partnerships among those who need, those who can provide, and those who can pay.

III: The Public School System: Issues and Directions

Context

A quarter century ago, in 1967, the provincial government initiated a major reform of the New Brunswick school system. As part of the Program of Equal Opportunity, the changes were intended to raise educational standards and to make a quality education accessible to children throughout the province.

The changes were sweeping. They greatly reduced the number of school districts, created major new high schools, and put in place a school bus network to transport tens of thousands of children efficiently and safely. Teacher qualifications were dramatically improved, and salaries were raised to attract and retain the best staff. To make all these changes feasible, the provincial treasury accepted responsibility for paying the full cost of constructing and operating the province's schools. Thus the local taxation base was no longer the measure of the quality and accessibility of education in New Brunswick.

Today's school system benefits immeasurably from the visionary changes which were initiated in 1967. High school participation and completion rates have steadily increased, and students have a choice of educational programs which would not exist otherwise. Of late, however, concern has been expressed about how effectively our schools are doing their job of preparing young people for the challenges they will encounter in the workplace and in an increasingly complex society. It would therefore seem timely to ask whether there is again a need to assess our school system, not because it has not served us well but because the demands being made on it are changing so dramatically.

Apart from the changes of the sixties referred to above, New Brunswick has tended to be incremental in the reforms it has made to its education system. The implementation of semestering in high schools, the integration of special-needs children into regular classrooms, and the establishment of publicly-supported kindergarten are recent examples of how the education system of the province is responsive to changing perception of needs. This speaks well of those who guide and fund the system as well as those whose skills and labour make it effective. Whether in the implementation of stay-in-school strategies, or the development of instruction in both official languages, or the institution of achievement tests, or the introduction of computers in the classroom, New Brunswick has taken a sensible, measured approach to difficult and sometimes contentious educational issues.

The challenge is not, therefore, to persuade or motivate those responsible to tackle new educational challenges. It is rather to define those challenges more sharply and concretely, mobilize resources, and forge alliances to meet them. This paper is intended as a stimulus to the process, a point of departure rather than a place of landing. It is designed to open and focus a debate to which many others will bring experience, insight, and expertise before a course of action is decided upon. For practical reasons we have had to make choices about what issues to raise and what to omit. Some issues (e.g., literacy) which have implications for both the school system and the tertiary and training sector will be treated in the second issues paper. We believe that all of the issues identified below are important, but willingly acknowledge they are not the only educational matters worthy of consideration.

Children at Risk

Not all of the 'at-risk' students are poor. Some are at risk because of a learning disability that is not properly diagnosed or effectively treated; others because they are emotionally disturbed; still others because they have special gifts or special needs which their schools cannot accommodate. All these students present challenges to our education system which, if we would aspire to excellence, we must strive to meet. It in no way detracts from that responsibility to say that the greatest at-risk challenge faced by our schools is the distressingly large number of students who lack the family support and motivation to get an education.

It is estimated that for Canada as a whole one in six children lives in poverty; in New Brunswick the number is one in five. Most poor children are at risk before they start school, victims of the unholy alli-

ance that is poverty: poor parents, poor neighbours, poor housing, poor nutrition, poor health, poor prospects. Those who survive to build successful lives do so by dint of heroic effort - their own or someone else's, usually a mother's.

At present, for reasons that have to do with the alarming magnitude of our nation's debt, public opinion shows more concern for the bottom line than the bottom rung. Apart from the personal tragedy involved, however, the social costs of child poverty are so demonstrably high that, despite the current fiscal reality, it is imperative that ways be found to ameliorate and prevent them where possible. A report (Children In Poverty: Toward A Better Future) published earlier this year by the Senate Standing Committee on Social Affairs, Science and Technology, estimates that over the next 20 years approximately 187,000 young Canadians will drop out of school because of poverty. This, if true, will cost Canadians an estimated $620 million in unemployment insurance and an additional $710 million in social assistance payments. Conversely, "research indicates that incomes would be $23 billion higher if poverty-induced dropouts [were to] go on to complete an average level of education."

While laudable efforts are being made by some school boards and teachers to assist hungry children, schools currently lack the wherewithal to tackle the challenges posed by children whose cognitive development is impaired by the economic, emotional, and educational deprivation of their out-of-school lives. Given their centrality to their communities or neighbourhoods, however, schools cannot avoid the consequences of child poverty. The question is: can they do more to counter the effects of poverty? can they become the focal point of an articulated effort to prevent poverty from being bequeathed from one generation to the next?

There is no shortage of ideas as to how schools might play a pivotal role in a strategy which would address issues ranging from early intervention to adult (and especially parent) literacy. Interesting experiments are taking place in other jurisdictions, and the Government of New Brunswick has shown leadership in support of literacy initiatives and other projects. How do we make a realistic appraisal of the ways and means of using our education system more effectively to ameliorate the consequences of child poverty and, to the greatest extent possible, prevent it? Is there a willingness at this time to address child poverty as a discrete social, economic, and educational issue and to assess how the schools might become instrumental in its eradication?

Stay-in-School Initiatives

Not all those who leave school before graduation would benefit from staying. Nor will all of them be lost to the workforce, or even to formal education. Some may return as mature students; others may take advantage of employer- or government-sponsored training programs; a few, through exceptional individual effort or by luck, will make a good living. The sad truth is, however, that in today's world most of those who fail to finish high school will also fail to find productive careers.

At an estimated 30 per cent, Canada's school dropout rate is among the highest in the developed world. A high dropout rate is nothing new to Canada or New Brunswick (it was a good deal higher a generation ago), but its consequences are now much more severe. Economic competitiveness depends less and less on raw materials, more and more on the refined skills of workers. A high school diploma has become a prerequisite to the acquisition of those refined skills. For this reason stay-in-school initiatives, where they are successful, have an important economic as well as educational benefit.

In recent years New Brunswick has experimented with several stay-in-school initiatives aimed at helping at-risk students. Some of those initiatives have been funded by the province, some by the Government of Canada. They include the hiring of mentors, tutors, and cooperative education coordinators; the provision to some schools of computer assisted instruction programs; and the sponsoring of work orientation workshops. In October 1990 the Province of New Brunswick and the Government of Canada ratified a stay-in-school agreement which made funds available for school districts to design their own strategies. It is too early to measure the effectiveness of these initiatives. A preliminary formal evaluation conducted earlier this year was, on balance, positive. Even more heartening is the fact that, according to recent Statistics Canada figures, New Brunswick, at 20 per cent, may have the lowest dropout rate among the provinces.

It is important that any gains made under the Youth Strategy Agreement and other auspices should be consolidated and extended. The announced wish of the federal government to assist the provinces to increase their high school completion rates may provide both the opportunity and the means for New Brunswick to build on the progress it has made.

The larger problem for New Brunswick and for Canada is the dissociation between the world of education and the world of work. Our failure to develop a technical culture in Canadian society has made it difficult, for example, to establish community colleges and technical institutes as a viable and attractive alternative to a university education. Only an energetic and sustained partnership of schools, governments, business, and labour, working together to expand cooperative education and develop apprenticeship and other work-related programs, will provide lasting and effective incentives for many young men and women to stay in school. Such has been the traditional division between school and work in New Brunswick, however, that the incentive for many has been to quit school in order to join the seasonal labour force.

How do we change this? What practical steps might be taken by government, business, school boards, or teachers to create new or better points of intersection between education and work?

Mathematics and Science

Of all the alarming aspects of the generally disappointing performance of Canadian students in international achievement tests, the subjects that cause many people greatest concern are mathematics and science, for there the reliability of the test scores would seem to be greatest, as would the consequences for our economic performance as a nation in a world where science and its material incarnation, technology, give the competitive edge.

Judith Maxwell, Chairman of the Economic Council of Canada, put our current, unenviable situation well recently when she said:

> Here we are in a period in which the future, not only of individual Canadians, but the nation collectively, demands a higher level of scientific, engineering and technical competence. At this very time, the lines on the graphs are going in exactly the wrong direction:
>
> - declining postsecondary enrolments in these disciplines;
> - mediocre performance in secondary schools;
> - totally inadequate rates of literacy and numeracy; and
> - underutilization of women.
>
> I think this is the point at which we ask ourselves: what are we doing wrong?

The question this Commission wishes to ask is related: what might we be doing better? Clearly the school system by itself can accomplish only so much in this as in other areas. If career rewards are not attractive in Canada in fields serviced by science and mathematics, there is little the schools can do to change that. There may, however, be things the schools can do to enhance the quality of teaching and learning of these vitally important subjects. To stimulate thinking we identify below four possible areas for action; we would be interested in learning of others.

(1) It has been argued by some both inside the universities and outside that enrolments in postgraduate teacher-training programs should be increased (perhaps with commensurate reduction in the four-year undergraduate programs) and the content of those programs redesigned to attract more university graduates with science and mathematics degrees. Students with scientific or mathematical aptitudes tend to choose science for their undergraduate programs rather than education. Given the relatively small numbers now admitted to one-year postgraduate programs in faculties of education, there would seem to be little opportunity for those students to become teachers.

(2) Everyone seems persuaded now that more effective encouragement and inducement must be provided for girls to stick with mathematical sciences in school and for young women to choose applied scientific programs in universities and colleges. The Commission would be interested in

learning more from students and teachers of initiatives that have been or might be taken to accomplish this objective.

(3) A lengthened school year and a shortened summer intermission would appear to be conducive to more effective mastery and retention of facts and concepts; this would seem especially true for mathematical and scientific subjects where, as things stand, the first weeks of the fall term are frequently given over to a review of what was learned the previous year. Could it be that some of the problem is insufficient time-on-task? If so, what is the best way to remedy that: lengthen the school day? lengthen the school year? take time away from other subjects?

(4) More interaction between those who teach such disciplines in school and those who apply them in the world of business or government or the professions could be very beneficial to teachers and students alike. Here, as elsewhere, the potential benefits of cooperative education and business-education partnerships would seem obvious. The question is: how can effective business-education partnerships be established and maintained, especially in rural areas, and made to work for the benefit of both parties?

Enterprise Education

According to the economist Joseph Shumpeter, the continued progress of the economy and social organizations depends on both the doing of new things and the doing of things already being done in a new and better way.

Many factors affect attitudes toward innovative activity - personal values and self-confidence, contacts with other like-minded individuals, the existence and discovery of opportunities to make change, the media, and the social system of recognition and rewards. The schools have a key role to play in encouraging the entrepreneurial spirit; fortunately, the requirements for successful entrepreneurship are derived from the school's core educational mission: teaching the skills of problem-solving, decision-making, communications, and leadership; reinforcing ethical values and responsibilities; and imparting practical knowledge about our social, business, and financial institutions.

The value and skills of entrepreneurial activity need to be appropriately recognized in the curriculum from the early grades through high school if young people are to be effectively introduced to the world of work. For at least some of the students there will be value in arranging opportunities for cooperative education, where experience in the workplace alternates and blends with time at school. There should also be more opportunities for business people and the owners of small- and medium-size businesses to visit and take part in classroom instruction. Equally important will be the attitude of teachers toward the world of work. Surveys show that few teachers have had personal experience working outside the educational system. Arrangements to include enterprise education in the curriculum of teacher training institutions, in-service training, evening and summer courses, and secondments to positions in business organizations for a period of time could add fresh insights and enthusiasm to the carrying out of this part of their classroom responsibilities.

Not everyone is interested or capable of becoming a business executive or owner, but all have a large interest in recognizing and supporting the contribution which such people make to the achievement of constructive social and economic change. The schools have many demands thrust upon them, but for the future well-being of society the Department of Education should be supported in its efforts to strengthen the contribution the schools make to nurturing the spirit and skills of innovation.

Computer Literacy

In the past decade a new kind of literacy has been added to the skill base upon which other forms of learning are built. Computer literacy, as generally understood, is the facility to use computers and relevant software for purposes of communication, information storage and retrieval, and higher-level problem solving. Ensuring that New Brunswick students acquire this skill base means, above all, providing them with hands-on experience of reasonably state-of-the-art hardware and software. It also means ensuring that teachers have both opportunity and incentive to become computer literate themselves, and to be introduced to and to have available applications software relevant to the subjects they teach.

There is hardly an area of the curriculum for which applications software does not now exist which, in the hands of a computer-competent teacher, can enhance learning by providing opportunities for individual students to address their own needs and explore their own interests at their own pace; this is to say, to tutor and test themselves. Computers can also assist teachers and principals in the planning and management of their own classrooms, schools, and pedagogical practice.

It would appear that New Brunswick has been quite progressive over the past decade in its promotion of computer literacy for both students and teachers. We must not allow that momentum to be lost. We are pleased to note that a new report on computers in New Brunswick education, prepared by a joint committee of government, industry, and university representatives, is nearing completion and will, it is expected, form the basis for new strategies for the use of this increasingly important instrumentality of human intelligence.

Such, however, is the strong link between the effective use of computers and educational excellence that we believe there is need for a broad discussion of the place of computers in public education, and we would welcome practical ideas about how we might do even better what it appears we are already doing well.

Testing, Testing . . .

For most of the past quarter century 'test' had been a four-letter word in Canadian education. Of late, however, there has been a renewal of interest in the value of standardized tests to measure the educational performance of students and schools and thereby to improve it. While educators continue to debate the validity and reliability of various kinds of tests, and the possible psychological effects of testing on students and teachers, there is growing pressure on departments of education, school boards, and teachers to institute more standardized tests in more subjects in more grades.

This is in part because performance measurement has become an inescapable feature of our age. Countries measure themselves against each other in terms of economics, consumption, technology, population, health, ecology, and, increasingly, education. Such bodies as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the World Health Organization (WHO) produce a formidable battery of comparative data on a continual basis. Consistent with this trend the Council of Ministers of Education of Canada (CMEC) is attempting to develop an important testing instrument, called the National Indicators Project, to measure the literacy and numeracy skills of thirteen- and sixteen-year olds across Canada.

Six Canadian provinces and both territories already have compulsory examinations at the grade 12 level, and all assign a value of between 30 and 50 per cent to the results of these tests in computing the final course marks. In New Brunswick the Provincial Achievement Examinations in mathematics and English or French have been administered throughout the province annually since 1985. These tests, a combination of multiple choice and written response, are continually being modified to address changing needs. Individual student scores are reported as standardized scores and percentiles; this allows students and districts to compare their performance with the province as a whole. In francophone high schools the provincial achievement examinations are compulsory and constitute 40 per cent of the course mark in six subject areas (grade 10 physics and geography; grade 11 mathematics, chemistry, and history; and grade 12 French).

By comparison with other Canadian jurisdictions New Brunswick students are tested less often and in a narrower curriculum range. Unlike most other provinces, New Brunswick does not have a program of regular assessment of curricula or student achievement at the elementary and junior high school levels.

While granting that individual teachers should continue to have an important role in the evaluation of students, it seems reasonable to ask whether our conservative approach to the use of standardized testing is sound when so many others have gone further?

Teacher Education

Teacher education programs suffer from what John Goodlad has called "chronic prestige deprivation." This is not surprising, for so too does the profession they serve. Lack of prestige leads to a lack of self-esteem, which in turn leads to poor morale. While today's teachers in New Brunswick and elsewhere

are better qualified and paid than was true a generation ago, the prestige gap between them and other professionals has, if anything, widened.

Compared to doctors, lawyers, or engineers, teachers have little influence on the design, the structures, or the policies that govern their profession. They also have few of the perquisites of professionals. Who is responsible for this is less important a question than what should be done about it.

Whatever is done will have to be reflected in, and probably should begin with, teacher education programs. Criticisms of such programs are as old as the programs themselves and are voiced by students, public school teachers, and sometimes by education professors. Repetition of material, large dosages of 'busy work,' and instructors who are too far removed from the 'real world' of the schools seem to be the most persistent of the complaints. While there is no silver-bullet solution to the problem that gives rise to these criticisms, several recent trends seem to hold promise of improving both teacher education and the status of the teaching profession.

The first is the recommendation contained in several recent major reports in Canada and the U.S. requiring all students to have completed an undergraduate degree before entering teacher education. This is intended to ensure that teachers have a good knowledge of the subject or subjects they will teach as well as, one hopes, a good general undergraduate education. Increasing the enrolments in the postgraduate one-year programs might also have the effect, given the current demand for places, of sharply improving the general level of academic achievement of those entering the profession. This could, it is claimed, be particularly helpful in the quest for better-qualified mathematics and science teachers.

The second emerging trend that we believe deserves serious consideration is that of requiring a period of internship beyond the B.Ed. before certification is awarded. While the present pre-service program includes exposure to both the theories and practice of teaching, time and circumstances do not permit the kind and extent of in situ performance to warrant professional confidence or professional certification. One-year internships, proponents contend, if carefully designed to ensure the participation of faculties of education and the development of mentor teachers, could produce substantial benefits for both the interns and the profession. It would also allow faculties of education to decrease the practice-teaching component and enrich the methodological content of the postgraduate program.

The third seemingly positive trend is that toward more and better school-based in-service programs for teachers and other education staff. The mastery of teaching is a lifelong pursuit and necessitates a more intensive and continuous approach to professional development than that implied by the present one- or two-day workshops. Encouraging teachers to accept greater responsibility for their own continuing professional development, with the active support of their principals, superintendents, and university professors, could go some way towards combating the sense of resignation to merely coping that seems to affect such a large number of teachers.

In the pursuit of educational excellence nothing matters more than the quality of the mind and character of the teacher in the classroom. To ensure that we attract to teaching and retain a sufficient number of men and women of ability and aptitude means enhancing both the substance and the image of teaching. It would seem that this process should begin with teacher education programs.

Collective Bargaining

Regular collective bargaining procedures, including the right to strike, apply to most school board employees. Experience has shown, however, that, for all its philosophical justification, the present collective bargaining process is a crude instrument when applied to the province's schools. The psychological costs to teachers and other school employees of protracted disputes between their unions and the government has been debilitating to morale and detrimental to the public image of the school system. In the absence of other dispute settlement procedures, both teachers and the government are led to contemplate strike action as the basic means to resolve key issues (including many that affect the practical outcome of the educational process) on which it has not been possible to reach agreement. The costs to students and their parents are harder to assess but are probably no less serious.

We understand that there now exists some willingness on the part of teachers and the government to consider final offer selection (that is, granting to an

independent third party the power to choose between the final positions which the government and the teachers have taken at the bargaining table) as an alternative to strike action in resolving a bargaining impasse. If our understanding is correct, we wish merely to express our support for what appears to us a development that could have great benefit to education in New Brunswick. Many authorities believe that such an arbitration process leads the parties to adopt more realistic final positions, and indeed to reach negotiated settlements more often, than is likely with the existing mechanisms. We cannot help but add that the willingness of both parties to accept the spirit as well as the letter of the final offer selection process is critical to its success.

We are at present unaware of the views of other school employee groups about the value of final offer selection in their own negotiations, but would be interested in hearing views on two questions in particular: if final offer selection is introduced for teachers, should it: (a) apply to all unionized school employees? and (b) be based on the complete package of positions which each of the parties takes on the full range of unresolved issues?

Length of the School Year

It is estimated that the average public school student in Canada watches 1040 hours of television per year but receives only about 900 hours of formal instruction at school. With roughly 182 teaching days, Canada's/New Brunswick's school year is shorter than those of most other developed nations, and considerably shorter than those of Japan (243), Germany (226-240), and South Korea (220), three nations whose economic performance of late has outstripped our own. Perhaps relatedly, their schoolchildren have at the same time been outperforming our own in international achievement tests.

While lengthening the school year is not likely by itself to improve the performance of our schools and their students, it could, if combined with measures to enhance the quality of professional life for teachers, be a step in the right direction. At any rate it seems to this Commission an issue which deserves to be addressed.

Extending the school year to 200 teaching days, for example, would bring New Brunswick into line with the international average and add the equivalent of more than one full year of instruction time to the 12 now required for high school graduation. This would allow for better coverage and mastery of the curriculum, and would shorten the summer break which both research and common experience suggest is pedagogically counterproductive, constituting as it does too great an interruption in the continuum of learning.

The logistics of such a change would of course require careful planning, as would the costs involved. In a profession that has few other perquisites, teachers attach great importance to their summer break; many use part of it for professional development activities. Given the costs involved, financial and other, the Commission anticipates that it may be difficult to get a reasoned consideration of this issue. Its relevance to the goal of educational excellence is such, however, that we believe it must be seriously considered. The opportunities that would be provided for enriching the existing curriculum and for introducing new curricular material seem to us both real and important.

The Role and Structure of School Boards

Consideration of the reorganization of New Brunswick's school districts has been in train for some time, and a government plan of action is being formulated. The Commission does not wish to interfere in that process. Given the topicality and importance of the issue, however, we believe it is appropriate to make some observations.

The province's 421 schools and their 140,000 students are administered by elected school boards, which operate within the policies and budgets approved by the Department of Education. Prior to the reforms of 1967 there were more than 400 separate boards. Currently the province's two school systems (one for each linguistic community, both centrally funded) operate with a total of 42 school districts: 27 anglophone and 15 francophone. Among the school districts, however, there are great differences in size and enrolments: some have responsibility for more than 10,000 students, others for fewer than 500, with an average enrolment of just over 3,000. Four of the existing boards are responsible for just a single school, while only 17 boards cover more than ten schools.

As things stand, very small districts have little flexibility in adjusting resources (for example, transferring teachers between schools as enrolments change), yet they require the same support services as larger boards. They have difficulty in maintaining an adequate variety of programs and specialized instructional services within their boundaries, especially as enrolments continue to decline. To move toward having fewer school boards would therefore reduce administrative and service costs, not only for the boards but also for the provincial department which deals with them.

Over the years there have been several reviews of school district boundaries and services, but it seems timely now to initiate a major change to enlarge school district boundaries and to reduce duplication and competition among them. This would allow the school boards to concentrate on their major responsibilities: monitoring the effectiveness of the school district staff who support the day-to-day operation of the schools; assessing educational results; and providing the vital linkage between the schools and the communities they serve. The establishment of larger school districts would allow the provincial education department to grant boards more decision-making flexibility and financial autonomy. The challenge will be to improve the operational efficiency of school districts, and save money which could be reinvested in other areas of education, without creating great distances between district offices and the schools for which they are responsible.

We would not expect any changes that might be made in school district boundaries to have a large impact on the number or size of schools. The scattered distribution of the province's population, the practical and social limits of bus transportation, and the restricted availability of financial resources will continue to be the main factors determining the size, number, location, and range of program offerings for individual schools. Provincial government financing of these schools, along with central control of teacher certification and pay scales, will continue to assure equity among school districts. The greater operating efficiencies, however, which can result from school district consolidation, combined with the opportunity to give more attention to educational rather than administrative questions, seems to this Commission to make that a worthwhile option for enhancing the effectiveness of our schools in the years ahead.

Finally, we wish to observe that reducing the number of school districts will involve a significant organizational change, and requires the good will and support of many groups especially school board members and employees, teachers, and parents if it is to proceed effectively. It also calls for strong leadership on the part of the provincial government and a sincere willingness to work with the major stakeholders in mapping out the details of change, with the least possible disruption for those affected.

IV: Goals

Over the past decade educational reform has become a priority for governments throughout the developed world. In the United States a concern about a steady decline in America's economic performance has given rise to what has been described as "a tidal wave of reform" in that nation's schools. More homework has been mandated, school days and years have been lengthened, more tests have been introduced, more credits for graduation have been required. To date, however, reform has not produced the desired effects. Last summer the College Board, which administers nationwide scholastic aptitude tests, announced that performance scores showed a decline - the verbal score to the lowest level ever. A lesson that may be drawn from the American experience is that educational excellence cannot be legislated. Nor can it be bought: after adjusting for inflation, spending per student in the USA rose by roughly 30 per cent over the past decade.

Closer to home, the federal government, while acknowledging that education is a provincial responsibility, has recently called for a national effort to accomplish by the year 2000 such goals as the following:

(1) cutting the illiteracy rate in half;

(2) ensuring that ninety percent of Canadians attain high school diplomas or the equivalent by age twenty-five;

(3) doubling the number of post-secondary graduates in mathematics, the sciences and engineering; and

(4) quadrupling the training provided by employers to their employees.

In attempting to mobilize the national effort that will be necessary to achieve these objectives, the government has published, as part of its new agenda for prosperity, a discussion paper on learning which is intended to "stimulate and focus discussion on education and training." That the federal government, in the present volatile constitutional environment, would launch such an initiative in a jealously-guarded provincial jurisdiction bears witness to the consensus that exists about the centrality of education to the effective functioning of a modern society and economy.

By itself, however, the federal government, as it readily acknowledges, can do little to effect the desired improvements in education. The role of the provinces is primary in this area and will remain so. New Brunswickers are fortunate that the problems that beset them in education seem, by comparison with those faced by large metropolitan societies, manageable, even solvable. This is not a reason for smugness or complacency; it is rather grounds for modest faith in our ability to achieve greater educational goals if we have the wish and the will to set them.

And set them we must. The New Brunswick of the future will have to adapt to transformations occurring in the global economy. New technologies, changing trading patterns, and the internationalization of financial markets make it imperative that our school system be world class. If our provincial economy is to be competitive, if we are to maintain proper health care, realistic social services, a sound environment, and the other requirements of a progressive society, the education we provide must be equal to the standards achieved by the world's leading countries.

This does not mean that it is necessary, or even possible, for us to replicate educational strategies that have proved effective in Sweden or Germany or Japan. To do so we would have to replicate also the cultural values and beliefs to which education in those countries is inextricably tied. To say we need not replicate, however, is not to say we should not emulate. Much of the Japanese experience, for example, only seems to confirm what research has already told us: that high expectations, a safe environment, continuity and collaboration in learning, creation of strong group norms, active parental engagement, a more continuous school year, greater respect and support for teachers, and fostering children's self-esteem all enhance achievement.

Should these not be then the principal ingredients of our own goals? Borrowing from the objectives others have set for themselves, adapting them to our own circumstances, and looking to the year 2000 as the

target date for their full realization, we would propose for consideration the following educational goals for New Brunswick:

1. Ensure that all children enter school ready to learn.

2. Increase the high school completion rate to 90 per cent.

3. Develop a stronger sense of partnership and common commitment to the achievement of educational progress among the various interest groups: students, teachers, parents, school boards, universities, business, labour, and government.

4. Strengthen those areas of the curriculum which develop basic skills essential to learning in many fields and throughout life, including literacy and communication, mathematical and scientific reasoning, and computer literacy.

5. Enhance the quality, efficacy, and relevance of teacher education, both pre-service and in-service.

6. Enhance the professional status of teaching by giving principals and teachers greater say in the decisions which affect them, their students, and their schools.

7. Increase the time of instruction during the school year to at least the average for developed nations.

8. Reorganize school boards so as to increase their autonomy and maximize their efficiency and cost-effectiveness.

9. Develop more precise measures of the achievements of our schools and students.

If these or similar goals can be set and achieved, we believe the net effect would be no less significant than that which resulted from the educational reforms of a generation ago.

New Nouveau
Brunswick

La Commission sur l'excellence en éducation

L'excellence en éducation

DOCUMENT DE RÉFLEXION I

L'école à l'aube du 21e siècle

New Nouveau
Brunswick

DOCUMENT DE RÉFLEXION I

L'école à l'aube du 21e siècle

La Commission sur
l'excellence en éducation

Table des matières

Préface ____ 3

I - Les défis ____ 4

II - Quelques principes directeurs ____ 6

III - Les enjeux et les orientations du système scolaire ____ 8

Contexte ... *8*

Enfants à risques ... *9*

La persévérance scolaire ... *9*

Mathématiques et sciences ... *10*

Entrepreneurship ... *11*

Informatique ... *12*

Mesure et évaluation ... *13*

Formation des maîtres ... *13*

Négociation collective ... *14*

Durée de l'année scolaire ... *15*

Rôle et structure des conseils scolaires ... *15*

IV - Les objectifs ____ 17

La commission sur
l'excellence en éducation

124 rue St. John
C.P. 6000
Fredericton (N.-B.)
E3B 5H1

Tél. : 1-800-561-1004
(506) 457-7392

Télécopieur : (506) 453-7956

DÉCEMBRE 1991

CNB 91250

Préface

Le Premier ministre annonçait la création de la Commission sur l'excellence en éducation le 8 novembre 1991. Il a précisé que l'initiative visait à favoriser l'excellence dans les domaines de l'éducation, de la formation et du développement des ressources humaines par l'entremise d'un vaste processus de consultation.

Le mandat de la Commission est le suivant :

- Évaluer le rôle que peut jouer chacune des composantes du système d'éducation pour créer une société plus prospère et équitable.
- Définir les forces, les faiblesses et les possibilités de notre système d'éducation et faire les recommandations qui s'imposent.
- Chercher des façons de créer des liens féconds entre les divers niveaux du système d'éducation et les principaux intervenants, de même que des moyens de consolider ces liens.
- Définir les buts que le Nouveau-Brunswick devrait se fixer en matière d'éducation et proposer des façons de les atteindre et d'évaluer les progrès réalisés.

Ce document de réflexion servira de base aux consultations qui auront lieu entre la Commission et les parties intéressées.

Au moment de rendre public le présent document, nous avons également lancé à toute la population une invitation à présenter des mémoires. Ceux-ci devront nous parvenir au plus tard le 14 février 1992. Le rapport et les recommandations de la première phase des travaux de la Commission devront être présentés au gouvernement à la fin du mois de mars.

Nous comptons également rendre public d'ici la fin mars un deuxième document de réflexion sur l'enseignement postsecondaire, la formation, l'alphabétisation et l'apprentissage continu. Après une consultation semblable à celle sur le premier document, nous prévoyons soumettre notre rapport et nos recommandations vers la mi-juin.

Les pages qui suivent constituent le premier de ces deux documents de réflexion. Il porte essentiellement sur le réseau d'écoles publiques bien que les sections I et II, «Les défis» et «Quelques principes directeurs», aient été rédigées en tenant compte de toute l'étendue des attributions de la Commission. Il est important, selon nous, de cerner d'abord les liens, les thèmes et les principes inhérents à tout système, et plus particulièrement à un système qui aspire à l'excellence.

Tenant compte de l'ampleur de son mandat, la Commission devra forcément faire des choix. Toutefois, les questions abordées dans les deux documents ne visent pas à limiter la portée du débat sur celles-ci. Les mémoires présentés et la consultation nous faciliteront la tâche et nous guideront dans la préparation de nos recommandations.

Une Commission sur l'excellence en éducation peut paraître quelque peu prétentieuse. Cependant, il ne devrait pas en être ainsi. Selon nous, l'éducation, dans son sens le plus large, doit être définie comme l'ensemble des activités, formelles ou informelles, qu'exercent les particuliers ou les sociétés pour améliorer de façon harmonieuse le monde dans lequel ils vivent. Elle s'entend de la démarche qui consiste à envisager ce monde meilleur ainsi que de l'acquisition des compétences, des connaissances et des valeurs nécessaires pour le bâtir.

L'excellence, à notre avis, n'est pas un état de grâce auquel une personne ou une société peut aspirer et l'oublier une fois atteint. C'est plutôt, comme il en est du bonheur, une sorte de sous-produit de la poursuite d'un but plus précis. La route menant à l'excellence, dans toutes les sphères de l'activité humaine, est difficile à construire. Elle doit passer par des terrains accidentés et contourner des obstacles de taille. Pour cette raison, elle n'est jamais directe, est parfois cahoteuse et il reste toujours des travaux de construction à entreprendre. Nous savons tous à quel point un réseau routier acceptable est important pour le Nouveau-Brunswick. Cependant, aucune route n'est plus importante que celle qui mène à l'excellence en éducation.

Nous sommes donc très honorés d'avoir été invités à coprésider cette commission. Nous ne nous faisons aucune illusion sur l'ampleur du défi qui nous attend, et nous comptons sur bien des appuis pour réussir.

Aldéa Landry
commissaire

James Downey
commissaire

I - Les défis

Les travaux de la Commission portent essentiellement sur les liens :

- entre le système d'éducation formelle et la société qu'il est appelé à servir et à améliorer;
- entre l'éducation, formelle ou informelle, de base ou de spécialité, et le monde du travail qui est en constante évolution;
- entre l'éducation et la formation;
- entre l'éducation publique et l'entreprise privée;
- entre les écoles et les universités; les universités et les collèges; les collèges et les diverses carrières;
- entre ceux qui sont chargés d'administrer et ceux qui sont chargés d'enseigner;
- entre ceux qui sont chargés d'enseigner et ceux qui sont là pour apprendre;
- entre les méthodes et les théories pédagogiques traditionnelles et les concepts, les exigences et les besoins nouveaux.

Bref, c'est sur les liens entre la population et l'avenir du Nouveau-Brunswick que portent les travaux de la Commission. L'objectif primordial de la Commission vise à trouver et à recommander des moyens de consolider tous ces liens.

La consolidation de ces liens est essentielle pour développer non seulement un système d'éducation mais aussi une culture de l'éducation. Cette «culture» englobe l'éducation informelle et la formation en établissement : elle ne se limite pas aux écoles, aux collèges et aux universités, mais comprend aussi l'alphabétisation, le recyclage de la main-d'oeuvre et ce que nous en sommes venus à appeler l'apprentissage continu. Pour être efficace, l'éducation doit reposer sur des valeurs sociales bien enracinées, non seulement sur nos valeurs personnelles, mais sur celles qui déterminent nos comportements individuels et collectifs. Dans cette «culture», l'éducation poursuit des fins multiples, complexes et interreliées, touchant à la vie économique, communautaire et personnelle. Tenter d'améliorer le système d'éducation sans développer une culture de l'éducation ne peut que donner des résultats temporaires.

Le contexte dans lequel il faut développer cette culture se mondialise de plus en plus. Dans le nouvel ordre économique qui s'installe rapidement, il ne sera bientôt plus possible d'échapper à la concurrence mondiale tant en économie qu'en éducation. Cela est vrai pour le Nouveau-Brunswick et pour l'ensemble du Canada. La richesse ne correspond plus aux produits qu'on peut tirer de la mer, de la terre et des forêts. Elle réside plutôt dans les connaissances qu'on possède et dans leur utilisation. Dans un marché mondial caractérisé par la libre concurrence et le libre-échange, les capitaux peuvent circuler partout dans le monde, et il en est de même pour les gestionnaires et la technologie. De plus en plus, la concurrence s'exerce en fonction de la qualité de la main-d'oeuvre, c'est donc dire de la qualité des systèmes d'éducation.

La plupart des pays développés et certains pays en voie de développement en sont venus à conclure que l'éducation, dans son sens le plus large, est la clé de la prospérité économique et des avantages sociaux qui en découlent. Les emplois sont au nombre de ces avantages. Le lien qu'on a établi depuis longtemps entre l'éducation et l'emploi revêt maintenant une importance capitale. Les taux de chômage baissent rapidement au fur et à mesure qu'augmente le niveau d'éducation. Selon Emploi et Immigration Canada, 63 p. 100 des emplois créés de 1989 à l'an 2000 exigeront au moins 12 années de scolarité. Par contre, seulement une personne sur quatre n'ayant pas terminé la neuvième année occupe actuellement un emploi. Compte tenu de la rapidité des changements technologiques et de la complexité croissante du milieu du travail, les gens devront continuelle-

ment se recycler pour accroître leur compétence et leurs connaissances s'ils veulent que le fruit de leur travail leur profite, à eux et à la société.

Comment une petite province ayant une population dispersée et des ressources financières limitées peut-elle en arriver à développer une culture de l'éducation qui lui permettra de faire concurrence au niveau international sur les plans éducationnel, économique et social? Comment pouvons-nous accomplir ce que d'autres provinces et États, pourtant mieux nantis, trouvent si difficile? Il faut être réaliste : nous ne sommes pas assurés de parvenir à notre but. Cependant, deux choses sont certaines : premièrement, nous n'avons pas d'autre choix que d'essayer, car ne rien faire dans la situation mondiale actuelle, c'est accepter de rester en arrière et de prendre rapidement du retard. Deuxièmement, si nous voulons avoir une chance de réussir, nous devons être prêts à laisser de côté les intérêts personnels, professionnels et institutionnels lorsqu'ils sont cause de division, de méfiance ou de jalousie et nous empêchent de mieux nous comprendre mutuellement ou de bénéficier pleinement de tous nos atouts.

Le reste du document traite surtout de questions d'ordre pratique. Nous avons tenu à faire cette parenthèse parce que, à notre avis, aussi importantes que puissent être ces questions, elles ne le sont pas autant que les points que nous venons de soulever. La question fondamentale n'est pas de savoir si nous devons prolonger la durée de l'année scolaire, si les employeurs devraient s'occuper davantage de la formation des employés ou si les universités et les collèges devraient avoir des programmes communs. Il s'agit plutôt de savoir si les Néo-Brunswickois sont suffisamment prêts à rechercher l'excellence et à accepter les ajustements nécessaires. Sommes-nous convaincus, ou prêts à l'être, qu'une telle entreprise s'impose si nous voulons nous préparer pour être concurrentiels et pour passer d'une économie axée sur les ressources à une économie axée sur les connaissances? Avons-nous des leaders éducationnels, sociaux et politiques capables de nous motiver et de nous guider? Sommes-nous prêts à travailler plus fort et à collaborer davantage pour atteindre nos buts? Si la réponse est non, le travail de la Commission se perdra comme un écho dans la montagne. Par contre, si la réponse est oui, la Commission pourra alors servir de catalyseur pour opérer, dans la société néo-brunswickoise, des changements durables qui nous seront profitables, à nous et à nos enfants.

Les Néo-Brunswickois nourrissent depuis toujours un rêve à l'échelle canadienne. Par fierté plus que par nécessité, nous avons toujours voulu être parmi les provinces nanties de la fédération canadienne. Bien que ce rêve en soi ne corresponde peut-être pas à la nouvelle Jérusalem, il n'en demeure pas moins une ambition valable. Depuis près d'un siècle, les décisions politiques, la conjoncture économique et les tendances démographiques nous ont empêché de le réaliser. Cependant, à l'aube d'une ère nouvelle et d'un siècle nouveau, nous osons espérer la concrétisation de ce rêve. Les mêmes forces de changement qui nous font croire que nous ne sommes pas à la hauteur peuvent se révéler des atouts. On ne peut rien changer à notre situation géographique ni à notre passé historique, qu'il s'agisse du climat, du territoire ou de nos ressources naturelles. Il n'est pas nécessaire de le faire non plus pour être compétitif dans le nouveau contexte économique, où l'intelligence, l'effort et la volonté sont les qualités requises et où une stratégie de premier ordre en matière de développement des ressources humaines est le principal facteur, voire le moteur, de la réussite. Même en ne possédant pas le monopole de ces qualités, nous avons toutes les raisons de croire que nous avons ce qu'il faut pour nous mesurer aux autres. L'élément déterminant, c'est notre capacité de supprimer les barrières, structurelles ou psychologiques, qui minent notre système et nos efforts, et de créer les liens solides qui sont à la base de la poursuite de l'excellence.

II - Quelques principes directeurs

La Commission estime que la discussion sur la réforme en éducation doit commencer par la définition de principes et se terminer par l'établissement d'objectifs. Les dix principes qui suivent ne sont pas immuables comme les dix commandements; nous nous attendons à ce qu'ils soient reformulés, complétés et améliorés dans le cadre de la consultation.

1. Notre système d'éducation actuel a beaucoup accompli. Il ne servirait à rien d'entreprendre une réforme perçue comme une façon de dévaloriser les réalisations des personnes qui ont été ou qui sont responsables de ce système.

Le système d'éducation qui est en place au Nouveau-Brunswick depuis les vingt-cinq dernières années a été souple et innovateur. Le besoin d'effectuer une réévaluation et une réforme éventuelle de ce système ne découle pas des lacunes qu'il présente par rapport à d'autres systèmes. Il résulte plutôt des contraintes économiques, sociales et environnementales qui commandent une réforme éducationnelle dans d'autres sociétés progressives et qui nous obligent également à apporter de profonds changements dans les principales institutions de notre propre société.

2. L'éducation se continue pendant toute la vie et comprend tous les efforts d'apprentissage, tant institutionnels que non-institutionnels, pour améliorer sa compétence.

Pour cette raison, il faudra faciliter les échanges entre les composantes du système d'éducation et les étapes de la formation. Il faudra également mieux reconnaître les acquis pour tous les efforts de formation, y compris la formation en cours d'emploi et l'éducation des adultes.

3. La distinction qu'on fait habituellement entre l'éducation et la formation est erronée et néfaste. Il n'y a pas de véritable éducation sans formation, et il est de plus en plus juste de dire qu'il n'y a pas de formation efficace sans éducation.

Le refus de reconnaître et d'appliquer ce principe nuit à notre système d'éducation en créant des barrières artificielles qui entravent la mobilité, qui limitent les possibilités et empêchent toute souplesse. C'est le cas, par exemple, au niveau postsecondaire, où on a oublié le transfert, entre les collèges communautaires et les universités, des unités portées au crédit des étudiants et omis d'élaborer des cours en commun. C'est également le cas des écoles secondaires, où il existe trop souvent une division, à la fois pédagogique et psychologique, entre les programmes de formation générale et les programmes techniques et de formation professionnelle.

4. Seules les mesures faisant partie intégrante d'une stratégie bien pensée pourront se révéler efficaces.

Lorsqu'elles sont fragmentaires, les initiatives de réforme ne donnent pas les résultats escomptés. Le système d'éducation s'apparente davantage à un organisme qu'à un mécanisme; il rejettera tout organe sain qui n'est pas parfaitement compatible et intégré.

5. Si nous voulons que notre réforme soit efficace, il faut que les mesures préconisées soient acceptées et appuyées par les responsables du système.

Par exemple, après dix annnés de réforme et de mesures législatives aux États-Unis, une récente étude de la Brookings Institution, intitulée «Politics, Markets, and America's Schools» (Chubb et Moe), montre que peu d'indices laissent supposer que la qualité de l'éducation aux États-Unis s'est améliorée. Même si de nombreuses raisons peuvent expliquer cet état de choses, le fait qu'on ne s'est pas assuré l'appui des principaux intervenants a sans aucun doute été déterminant.

6. Pour réussir, toute entreprise éducationnelle doit pouvoir compter d'abord et avant tout sur un personnel enseignant soigneusement recruté et bien formé, motivé, respecté, appuyé, rémunéré et dirigé.

Au cours des vingt-cinq dernières années, la situation du personnel enseignant a évolué considérablement, surtout en ce qui a trait au traitement, à la formation et au lieu de travail. Par contre, on pourrait soutenir qu'il a moins de latitude pour exercer son jugement professionnel et que le moral des troupes est moins bon. Il serait, semble-t-il, essentiel de lui donner plus de pouvoir si l'on veut rendre cette profession plus satisfaisante et plus attrayante. Cependant, un pouvoir accru devrait impliquer une plus grande obligation de sa part quant aux résultats obtenus et aux méthodes pédagogiques employées.

7. Dans la société contemporaine, les écoles ont des rôles et des responsabilités multiples, mais il faut insister avant tout sur le développement des aptitudes à la communication, au calcul et à l'analyse dont dépendent la compétence intellectuelle et la capacité d'apprentissage continu dans tous les domaines.

Dans une certaine mesure, les écoles ont toujours assumé toutes sortes de responsabilités sociales; on s'attend à ce que le personnel enseignant et les programmes d'études répondent aux besoins de l'enfant dans son intégralité. Cela a pour effet d'imposer à l'école un fardeau qui est souvent jugé insoutenable et qui rend difficile la tâche d'établir les priorités. Le fait que l'école ait une mission polyvalente ne l'empêche pas pour autant d'accorder la priorité au développement d'une pléiade de compétences, de connaissances et d'aptitudes qui sont essentielles à la réussite dans toutes les sphères de l'activité humaine.

8. Le système d'éducation est le produit d'une société; aucune société ne pourrait vouloir ou tolérer des écoles, des collèges et des universités qui ne reflètent pas essentiellement son caractère et ses valeurs fondamentales. Ainsi, pour effectuer une réforme éducationnelle qui soit durable, il faut modifier parallèlement les attitudes et les institutions dans le reste de la société.

Il faut éviter d'importer des modèles éducationnels, indépendamment des résultats qu'ils ont pu donner ailleurs. Il peut être utile de se renseigner sur les expériences tentées par d'autres. Il faut, cependant, arriver à trouver des solutions qui soient les nôtres dans le respect des valeurs, des modèles de comportement acceptables et du caractère fondamental de notre société. Dans le cas du Nouveau-Brunswick, ce caractère fondamental part du principe de l'existence de deux communautés linguistiques qui sont égales devant la loi.

9. Bien que l'éducation relève de la compétence exclusive des provinces et qu'il doive continuer d'en être ainsi, il existe un besoin urgent d'établir, en collaboration avec le gouvernement fédéral, une stratégie nationale en matière d'éducation et de formation touchant surtout au niveau postsecondaire.

Les politiques du gouvernement fédéral en matière d'assistance sociale, de santé, de justice, d'emploi et d'immigration, d'enseignement des langues secondes, de multiculturalisme, d'environnement, de communications, de sciences et de technologie ont une incidence sur les conditions sociales et économiques dans lesquelles se fait l'éducation. L'harmonisation des intérêts et des efforts des deux paliers de gouvernement est indispensable si nous voulons améliorer radicalement la qualité de l'éducation, de la formation ou de la recherche au Canada.

10. Compte tenu de la façon dont sont répartis les pouvoirs, les responsabilités et les ressources dans notre société, il faudra obtenir l'appui de tous les intervenants dans le secteur de l'éducation, y compris les entrepreneurs et les travailleurs, si nous voulons apporter des améliorations considérables et durables à l'éducation et à la formation.

Les principaux obstacles à l'excellence en éducation sont tels que les gouvernements ne peuvent les surmonter seuls. Pour relever les défis que présentent des problèmes tels que la pauvreté infantile, l'analphabétisme dans le milieu de travail et le besoin d'améliorer les programmes de formation et d'apprentissage, il faudra établir un véritable partenariat entre la clientèle, les fournisseurs et ceux qui ont la capacité de payer.

III : Les enjeux et les orientations du système scolaire

Contexte

Il y a un quart de siècle, plus précisément en 1967, le gouvernement provincial entreprenait une importante réforme du système scolaire du Nouveau-Brunswick dans le cadre de son Programme d'égalité sociale. Cette réforme visait, entre autres, à relever les normes d'éducation et à faire en sorte que tous les enfants de la province aient accès à un enseignement de qualité.

Il en est résulté de profonds changements : réduction du nombre de conseils scolaires, construction de grandes polyvalentes et mise en place d'un réseau de transport scolaire, efficace et sûr, à l'intention des dizaines de milliers d'écoliers. Il y a également eu amélioration des qualifications du personnel enseignant et augmentation des salaires afin d'attirer et de conserver les meilleurs éléments. Pour rendre tous ces changements possibles, le gouvernement provincial a accepté d'assumer le coût total de la construction et du maintien des écoles. Désormais, la qualité et l'accessibilité de l'éducation au Nouveau-Brunswick ne se mesuraient plus en fonction de la taxation locale.

Aujourd'hui, le système scolaire tire grand profit des changements visionnaires qui ont été entamés en 1967. Au niveau secondaire, les taux de participation et de promotion ont augmenté à un rythme soutenu, et les élèves ont un choix de programmes d'études qu'ils n'auraient pas eu autrement. Or, voilà que l'on commence à se demander si les écoles préparent bien les jeunes à affronter les défis qu'ils auront à relever dans le monde du travail et dans une société toujours plus complexe. Il semblerait donc opportun de savoir s'il y a lieu, encore une fois, d'évaluer notre système scolaire, non pas parce qu'il nous a mal servi, mais parce que les besoins ont tellement changé.

À part les changements apportés durant les années 60, le Nouveau-Brunswick a eu tendance à avancer lentement mais sûrement dans la réforme de son système d'éducation. L'adoption de l'enseignement semestriel dans les écoles secondaires, l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les salles de classe ordinaires et la création de maternelles publiques sont de récents exemples de la façon dont le système d'éducation de la province a répondu aux nouveaux besoins. Et cela témoigne du bon travail accompli par ceux et celles qui se sont chargés de guider et de financer le système ainsi que de ceux et celles qui ont pris à coeur d'en assurer la bonne marche. Qu'il s'agisse de la mise en oeuvre des stratégies de persévérance scolaire, de l'élaboration de programmes d'études dans les deux langues officielles, de l'instauration des examens provinciaux ou, encore, de l'introduction de l'ordinateur dans les salles de classe, le Nouveau-Brunswick a abordé d'une façon réfléchie et mesurée les questions difficiles et parfois polémiques ayant trait à l'éducation.

Le défi n'est donc pas de persuader ou d'encourager les responsables à relever de nouveaux défis en matière d'éducation. Il consiste plutôt à définir ces défis de façon aussi précise et concrète que possible, à mobiliser les ressources et à forger les alliances nécessaires pour les relever. Le présent document entend agir comme élément catalyseur. Il se veut un point de départ plutôt qu'un point d'arrivée. Il cherche à ouvrir et à orienter un débat auquel les intéressés apporteront leur expérience, leur perspicacité et leurs connaissances avant que ne soit établi un plan d'action. Pour des raisons d'ordre pratique, nous avons dû opérer des choix quant aux questions à prendre en considération et quant à celles à laisser de côté. Certaines questions (par ex. l'alphabétisation), ayant des répercussions tant sur le système scolaire que sur le secteur tertiaire et le secteur de la formation, seront abordées dans le second document. Nous croyons que, bien que toutes les questions traitées ci-dessous soient importantes, il y en a d'autres qui mériteraient d'être examinées.

Enfants à risques

Les élèves à risques ne sont pas tous pauvres. Il s'agit parfois d'enfants qui ont une difficulté d'apprentissage qui n'a pas été bien dépistée ou bien traitée, d'enfants perturbés affectivement, d'enfants doués ou d'enfants qui ont des besoins spéciaux que leur école ne peut satisfaire. Tous ces élèves constituent un défi pour notre système d'éducation; défi que nous devrions tenter de relever, si nous voulons atteindre l'excellence. Ce n'est pas porter atteinte à cette responsabilité que d'affirmer que le plus grand défi à relever dans ce domaine consiste à trouver une solution au nombre sans cesse croissant d'élèves qui ne sont pas encouragés par leur famille à poursuivre leurs études.

On estime qu'un enfant sur six au Canada vit dans la pauvreté; qu'il y en a un sur cinq au Nouveau-Brunswick. La plupart des enfants pauvres sont défavorisés avant même qu'ils ne commencent l'école, victimes de la terrible alliance de la pauvreté : parents pauvres, voisins pauvres, pauvres logements, pauvre alimentation, pauvre santé et pauvres perspectives d'avenir. Ceux qui survivent et réussissent dans la vie le font au prix d'un effort héroïque : par eux-mêmes ou avec l'aide de quelqu'un d'autre, généralement leur mère.

En raison de l'énormité de notre dette nationale, l'opinion publique semble attribuer plus d'importance au bien-être de nos finances qu'à celui de nos pauvres. Outre la tragédie personnelle qui en découle, les coûts sociaux de la pauvreté infantile sont tellement élevés que, en dépit de la situation financière actuelle, il faut absolument trouver des moyens de l'atténuer et, si cela est possible, de la prévenir. Le Comité permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie du Sénat a évalué, dans son rapport sur la pauvreté, à environ 187 000 le nombre de jeunes Canadiens qui abandonneront leurs études pour cause de pauvreté au cours des vingt prochaines années. Si tel est le cas, il en coûtera aux contribuables canadiens environ 620 millions de dollars en assurance chômage, et 710 millions de plus en aide sociale. Or, toujours selon les recherches effectuées en la matière, les revenus pourraient être supérieurs de 23 milliards de dollars si les jeunes qui abandonnent leurs études pour cause de pauvreté atteignaient un niveau d'éducation acceptable.

Bien que des efforts louables soient déployés par certains conseils scolaires et des enseignants pour aider les enfants qui souffrent de la faim, les écoles n'ont ni les moyens ni la volonté de s'attaquer aux problèmes que posent les enfants dont le développement cognitif est entravé par les carences économiques, affectives et éducationnelles de leur vie en dehors de l'école. Mais étant situées au coeur même de leur collectivité ou de leur voisinage, les écoles ne peuvent fermer les yeux sur les conséquences de la pauvreté infantile. La question est la suivante : peuvent-elles faire plus qu'elles n'en font actuellement pour contrer les effets de la pauvreté? Peuvent-elles mobiliser les efforts pour faire en sorte que la pauvreté ne soit pas léguée d'une génération à l'autre?

Les idées ne manquent pas lorsqu'il s'agit de trouver comment les écoles peuvent jouer un rôle central dans la mise en oeuvre d'une stratégie globale allant des interventions précoces jusqu'à l'alphabétisation des adultes (et surtout des parents). Certaines expériences en voie de réalisation ailleurs sont intéressantes. De plus, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a joué un rôle de chef de file dans l'appui de projets concernant l'alphabétisation ainsi que d'autres projets. Comment faire une évaluation réaliste des moyens à mettre en oeuvre pour que notre système d'éducation puisse endiguer la pauvreté infantile ou, du moins, en alléger les conséquences? Avons-nous, actuellement, la volonté de nous attaquer à la pauvreté infantile en tant que problème social, économique et éducationnel discret et de déterminer comment les écoles peuvent contribuer à son élimination?

La persévérance scolaire

Ce ne sont pas tous les jeunes qui tirent profit de rester à l'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Il n'est pas dit non plus que tous les jeunes qui quittent l'école prématurément ne trouvent pas de travail ou ne reprennent pas leurs études plus tard. Certains les reprendront à titre d'étudiants adultes, d'autres profiteront des programmes de formation parrainés par les employeurs ou le gouvernement et d'autres encore parviendront à bien gagner leur vie soit à force d'acharnement, soit parce que la chance est de leur côté. Mais la triste vérité est que, dans le monde d'aujourd'hui, la plupart des jeunes qui ne terminent pas leurs études secondaires ne pourront pas poursuivre une carrière productive.

Évalué à 30 pour cent, le taux de décrochage scolaire au Canada figure parmi les plus élevés des pays industrialisés. Même si ce n'est pas d'hier que le taux de décrochage soit élevé au Canada ou au Nouveau-Brunswick (il l'était bien plus il y a trente ans), ses conséquences sont de nos jours beaucoup plus graves et sérieuses. La compétitivité économique dépend de moins en moins des matières premières et de plus en plus de la compétence des travailleurs. Le diplôme d'études secondaires est devenu une condition préalable à l'acquisition des qualifications nécessaires. C'est pourquoi, les différents projets visant la persévérance scolaire, lorsqu'ils sont menés à bien, ont une importance économique autant qu'éducationnelle.

Ces dernières années, le Nouveau-Brunswick a lancé plusieurs projets pour contrer le problème du décrochage scolaire. Certains ont été financés par la province et d'autres, par le gouvernement fédéral. Ils ont permis d'embaucher des tuteurs et des coordonnateurs de l'éducation coopérative, de mettre en place des centres d'apprentissage par ordinateur dans les écoles et de parrainer des ateliers d'orientation au travail. En octobre 1990, les gouvernements du Nouveau-Brunswick et du Canada ont ratifié une entente selon laquelle des fonds ont pu être mis à la disposition des districts scolaires afin qu'ils élaborent leurs propres stratégies. Bien qu'il soit encore trop tôt pour mesurer l'efficacité des projets en cours, une évaluation préliminaire faite un peu plus tôt cette année a donné des résultats positifs, en général. De récentes données publiées par Statistique Canada attestent de l'effort du Nouveau-Brunswick où le taux de décrochage est sans doute le plus bas parmi les autres provinces canadiennes, avec 20 pour cent.

Il importe de consolider les acquis obtenus grâce à l'entente Stratégie-Jeunesse et à d'autres programmes ainsi que de bâtir à partir de ceux-ci. Maintenant que le gouvernement fédéral a annoncé son désir d'aider les provinces à améliorer leurs taux de persévérance scolaire, le Nouveau-Brunswick peut avoir l'occasion et les moyens de consolider et d'étendre ses gains.

Mais il est un autre problème, plus grave encore, qui se pose au Nouveau-Brunswick et au Canada : la dissociation entre le monde de l'éducation et le monde du travail. Étant donné que la société canadienne n'a pas su se doter d'une culture technique et technologique, il est difficile, par exemple, d'amener les jeunes à envisager la poursuite de leurs études dans des collèges communautaires et des écoles techniques comme une alternative attrayante aux programmes universitaires. Ce n'est que par une collaboration énergique et soutenue entre les écoles, les gouvernements, les entreprises et les travailleurs, visant à étendre les programmes d'éducation coopérative et à élaborer des programmes de formation par apprentissage et d'autres programmes de formation professionnelle, que nous pourrons encourager les jeunes à rester à l'école. Or, la coupure traditionnelle entre les études et le travail est telle au Nouveau-Brunswick qu'un grand nombre de jeunes ont plutôt été encouragés à quitter l'école afin de se joindre à la main-d'oeuvre saisonnière.

Comment changer cet état de fait? Quelles mesures pratiques le gouvernement, les entreprises, les conseils scolaires et leur personnel enseignant peuvent-ils prendre pour créer de nouveaux points de jonction entre le milieu d'apprentissage qu'est l'école et le travail ou améliorer ceux qui existent déjà?

Mathématiques et sciences

Face aux résultats généralement faibles et décevants des élèves canadiens dans les tests de rendement internationaux, il y a lieu de s'inquiéter en particulier du rendement en mathématiques et en sciences car, là, la fiabilité des résultats semble être la plus grande. Tout aussi alarmantes sont les conséquences que cela pourrait avoir pour notre rendement économique national dans un monde où les sciences et leur application matérielle, la technologie, sont essentielles pour pouvoir soutenir la concurrence.

Parlant de notre situation actuelle, peu enviable, Judith Maxwell, présidente du Conseil économique du Canada, a vu juste lorsqu'elle a dit :

> Nous nous trouvons dans une période où l'avenir non seulement de chaque Canadien et Canadienne, mais aussi de toute la collectivité nationale, exige un plus haut niveau de compétence scientifique et technique. À ce moment précis, les courbes des graphiques vont dans la mauvaise direction, à savoir,

- la baisse des inscriptions postsecondaires dans ces disciplines;
- le rendement médiocre dans les écoles secondaires;
- le taux d'alphabétisation tout à fait inacceptable;
- la sous-utilisation des femmes.

Je crois que le moment est venu de nous poser la question suivante : Que faisons-nous de mal?

La question que la Commission désire poser est connexe : que pourrions-nous faire de mieux? Il est évident qu'il y a des limites à ce que le système scolaire peut faire, ici comme ailleurs. Si les perspectives de carrière ne sont pas attrayantes au Canada dans le domaine scientifique et des mathématiques, il n'y a pas grand-chose que les écoles puissent faire pour changer la situation. Par contre, il peut être possible pour les écoles d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans ces matières essentielles. Pour stimuler la réflexion, nous avons délimité ci-dessous quatre champs d'action possibles. Nous aimerions d'autres suggestions.

(1) D'aucuns soutiennent, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des universités, qu'on devrait augmenter les inscriptions dans les programmes de deuxième cycle en formation des maîtres (avec réduction correspondante, éventuellement, dans les programmes de premier cycle de quatre ans) et qu'on devrait modifier le contenu de ces programmes de manière à attirer davantage de diplômés universitaires en sciences et en mathématiques. Les étudiants doués pour les sciences ou les mathématiques ont tendance à faire leurs études de premier cycle dans ces disciplines plutôt qu'en éducation. Étant donné le nombre relativement peu élevé d'inscriptions dans les programmes d'un an dans les facultés d'éducation, il semble y avoir peu de chances pour que ces étudiants se tournent vers l'enseignement.

(2) Tout le monde reconnait qu'il faut encourager plus activement les filles à persévérer davantage en mathématiques à l'école et les jeunes femmes à choisir les programmes de sciences appliquées à l'université et au niveau collégial. La Commission souhaiterait l'avis des étudiants et des professeurs et connaître les initiatives prises ou qui pourraient être prises pour atteindre cet objectif.

(3) Il semblerait qu'en prolongeant l'année scolaire et qu'en raccourcissant les vacances d'été on favorise l'assimilation des faits et notions. Cela semblerait être particulièrement vrai dans le cas des mathématiques et des sciences où, actuellement, les premières semaines du semestre d'automne sont souvent passées à revoir la matière de l'année précédente. Serait-ce qu'une partie du problème serait liée à l'insuffisance de temps en classe? Si tel est le cas, quelle serait la meilleure façon de remédier à la situation? Allonger la journée scolaire? Allonger l'année scolaire? Emprunter sur le temps consacré à d'autres matières?

(4) Une plus grande interaction entre les personnes qui enseignent ces disciplines à l'école et celles qui les appliquent dans le monde des affaires, dans le gouvernement ou dans les professions pourrait s'avérer fort avantageuse et pour le personnel enseignant et pour les élèves. Ici, comme ailleurs, les avantages de l'éducation coopérative et de la collaboration entre les entreprises et les établissements d'enseignement semblent être évidents. La question est celle-ci : comment établir et maintenir des alliances efficaces, particulièrement en milieu rural, et comment s'assurer que de telles alliances soient profitables pour les deux parties en cause?

Entrepreneurship

Selon l'économiste Joseph Shumpeter, pour que l'économie et les organisations sociales continuent de progresser, il faut innover tout en maintenant et en améliorant les façons de faire actuelles.

Bien des facteurs influent sur les attitudes vis-à-vis de l'innovation, à savoir les valeurs personnelles et la confiance en soi, les contacts avec d'autres personnes partageant les mêmes façons de penser que soi, l'existence et la découverte de possibilités d'innovation, les médias et les valeurs traditionnelles de reconnaissance et de récompense. Les écoles ont un rôle clé à jouer dans la promotion de l'esprit d'initiative et d'entreprise; heureusement, les fondements nécessaires au développement de l'esprit d'entreprise font partie intégrante de la mission de l'école : l'enseignement des habiletés requises en matière de résolution de problèmes, de prise de décisions, de communication et de leadership, le renforcement des valeurs morales et du sens de la responsabilité et, enfin, la transmission de connaissances pratiques sur nos institutions sociales, commerciales et financières.

Il faut que l'importance de l'entrepreneurship soit bien reconnue dans les programmes d'études et ce, depuis l'élémentaire jusqu'au secondaire, si nous voulons que les jeunes soient mieux sensibilisés au marché du travail. Pour certains élèves, il y aura lieu d'offrir des possibilités d'éducation coopérative, où l'expérience acquise en milieu de travail alternera avec les connaissances acquises à l'école. Il pourrait également y avoir lieu d'inviter davantage de gens d'affaires et de propriétaires de petites et moyennes entreprises à visiter les écoles et à faire profiter les jeunes de leur expérience. Tout aussi importante sera l'attitude des enseignants à l'égard du monde du travail. Des sondages ont révélé que peu d'enseignants ont travaillé en dehors du système scolaire. Des dispositions pourraient être prises pour l'insertion d'un volet entrepreneurship dans les programmes de formation des maîtres, la prestation d'activités de perfectionnement et l'affectation provisoire dans des entreprises, afin que les enseignants puissent s'acquitter avec enthousiasme et compétence de cet aspect de leurs responsabilités pédagogiques.

Il n'est pas donné à chacun de vouloir ou de pouvoir devenir propriétaire ou dirigeant d'une entreprise, mais tout le monde a avantage à reconnaître et à valoriser le rôle que les entrepreneurs jouent dans l'évolution sociale et économique. Bien qu'on en demande beaucoup aux écoles, il importe, pour le futur bien-être de la société, que le ministère de l'Éducation les incite à contribuer encore davantage au développement de l'esprit d'innovation.

Informatique

Au cours des dix dernières années, une nouvelle discipline a été ajoutée à l'ensemble des connaissances de base requises pour l'acquisition d'autres formes d'apprentissage. Il s'agit de l'informatique. Initiés à l'informatique, nos élèves pourront utiliser les ordinateurs et les logiciels pertinents à des fins de communication, de stockage et de recherche d'informations et de résolution de problèmes complexes. Pour que les élèves du Nouveau-Brunswick acquièrent ces nouvelles connaissances, il faudra avant tout qu'ils puissent travailler avec du matériel de premier ordre. Le personnel enseignant devra également avoir la possibilité et la volonté de se familiariser avec les ordinateurs et avoir accès à des logiciels d'application conçus tout spécialement pour les matières qu'ils enseignent.

Peu importe la matière enseignée, il existe des logiciels d'application qui, entre les mains d'un enseignant facilitateur des applications pédagogiques de l'ordinateur, peuvent enrichir l'apprentissage en offrant aux élèves la possibilité de répondre à leurs besoins et intérêts particuliers en leur permettant d'apprendre par eux-mêmes tout en s'auto-évaluant. Les ordinateurs peuvent également aider le personnel enseignant et les directions d'écoles à planifier et à gérer les salles de classe, les écoles et les méthodes pédagogiques.

Le Nouveau-Brunswick a largement favorisé, au cours de la dernière décennie, la promotion des cours d'informatique pour ses élèves et ses enseignants. Nous sommes heureux de constater qu'un rapport sur les applications pédagogiques de l'ordinateur au Nouveau-Brunswick, préparé par un comité mixte du gouvernement, de l'industrie et des universités, sera publié sous peu. Il servira de toile de fond à l'élaboration de nouvelles stratégies en vue de l'utilisation de cet instrument de plus en plus important à des fins d'apprentissage.

Le lien entre l'utilisation des ordinateurs et l'excellence en éducation est tel que nous jugeons essentiel d'entamer un vaste débat sur la place et le rôle de l'informatique dans l'enseignement public. C'est pourquoi nous invitons tous les intéressés à nous faire part de leurs idées et suggestions sur les façons d'améliorer ce que nous semblons déjà bien faire.

Mesure et évaluation

Ces vingt-cinq dernières années, le monde de l'éducation canadien s'est initié au domaine de la mesure et de l'évaluation ou du testing. Or, voilà qu'il semble y avoir un regain d'intérêt à l'égard des tests standardisés visant à mesurer et, de ce fait, à améliorer le rendement des élèves et des écoles. Bien que les éducateurs continuent à échanger sur la validité et la fiabilité des divers genres de tests, et de leurs effets psychologiques possibles sur les élèves et le personnel enseignant, les pressions se font de plus en plus vives sur les ministères de l'éducation, les autorités scolaires et le personnel enseignant pour qu'il y ait davantage de tests standardisés dans plus de matières et à tous les niveaux.

Cela est attribuable en partie au fait que l'évaluation du rendement est devenue désormais une donnée de comparaison entre les États. Les pays se mesurent entre eux sur le plan de l'économie, de la consommation, de la technologie, de la population, de la santé, de l'écologie et, de plus en plus, en ce qui a trait à l'éducation. Des organismes tels que l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS), pour ne nommer que ceux-là, produisent continuellement un ensemble extraordinaire de données comparatives. Suivant la même tendance, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) est à mettre au point un très important projet d'indicateurs nationaux, dans le but de mesurer les aptitudes à la lecture et au calcul de jeunes Canadiens de 13 et 16 ans.

Par ailleurs, six provinces canadiennes et les deux territoires ont maintenant des examens provinciaux obligatoires au niveau de la 12e année, comptant pour 30 à 50 % des notes finales des cours. Au Nouveau-Brunswick, les tests provinciaux en mathématiques, en anglais et en français sont administrés à l'échelle de la province depuis 1985. Ces tests, qui comportent des questions à choix multiple et des réponses par écrit, sont constamment modifiés en fonction des besoins. Les résultats de chaque élève sont exprimés sous forme de scores et de centiles standardisés, ce qui permet aux élèves et aux districts scolaires de comparer leur rendement à celui de la province dans son ensemble. Dans les écoles secondaires francophones, les examens provinciaux sont obligatoires et représentent 40 pour cent de la note finale dans six matières (physique et géographie en 10e année; mathématiques, chimie et histoire en 11e année; français en 12e année).

Comparativement aux autres provinces canadiennes, le Nouveau-Brunswick ne soumet pas ses élèves à des tests aussi fréquents ni aussi exhaustifs. Et, contrairement à la plupart des autres provinces, le Nouveau-Brunswick n'a pas de programme d'évaluation régulière des programmes d'études ou du rendement des élèves à l'élémentaire et au secondaire premier cycle.

Bien que nous soyons d'avis que le personnel enseignant devrait continuer à jouer un rôle important dans l'évaluation des élèves, il serait sage de se demander si notre approche conservatrice de tests normalisés est appropriée alors que de nombreuses autorités scolaires sont allées plus loin.

Formation des maîtres

Les programmes de formation des maîtres souffrent de ce que John Goodlad a appelé un "manque de prestige chronique". Ce n'est pas étonnant puisqu'il en va de même de la profession visée. Le manque de prestige conduit à un manque d'estime de soi, ce qui, à son tour, attaque le moral. Même si, aujourd'hui, le personnel enseignant du Nouveau-Brunswick et d'ailleurs est mieux qualifié et mieux payé qu'il y a une génération, l'écart de prestige entre la profession enseignante et les autres professionnels semble avoir augmenté.

Comparativement aux médecins, aux avocats ou aux ingénieurs, les enseignants ont peu d'influence sur la façon dont leur profession est conçue, structurée ou régie. Et quant aux petits avantages accessoires dont jouissent les professionnels, les enseignants, eux, en ont peu. Or, il importe moins de savoir qui est responsable de cet état de choses que de savoir ce qu'il faut faire pour y remédier.

Quelles que soient les mesures prises, il faudra que les programmes de formation soient examinés, probablement en priorité. Ces programmes ont fait l'objet de plaintes depuis leurs tout premiers jours et ce, de la part des étudiants, du personnel enseignant des écoles publiques et, voire même, des professeurs en éducation. Parmi les plaintes les plus persistantes, mentionnons la répétition du matériel didactique, le

grand volume de travail «superflu» et le fait que les professeurs sont trop éloignés du monde réel des écoles. Bien qu'il n'y ait pas de solution magique au problème qui est à la source de ces plaintes, plusieurs tendances récentes semblent présager une amélioration tant en ce qui concerne la formation des maîtres qu'en ce qui concerne le statut de la profession.

La première est liée à la recommandation faite dans plusieurs rapports importants publiés au Canada et aux États-Unis, selon laquelle tous les étudiants devraient avoir obtenu un diplôme d'études de premier cycle avant de pouvoir entreprendre leur formation pédagogique. On cherche ainsi à s'assurer que les futurs enseignants auront une connaissance solide de la matière ou des matières qu'ils seront appelés à enseigner, de même qu'une bonne formation générale. L'augmentation des inscriptions dans les programmes de formation des maîtres d'un an pourrait également avoir pour effet, compte tenu de la demande actuelle de places, d'améliorer de façon considérable le niveau général de rendement académique des nouveaux enseignants. Cela pourrait s'avérer particulièrement utile dans la quête de professeurs qualifiés en mathématiques et en sciences.

La deuxième tendance qui, selon nous, mérite d'être examinée de près est celle qui veut qu'un stage d'enseignant stagiaire d'une année soit exigé au-delà du baccalauréat en éducation aux fins de reconnaissance d'aptitude à l'enseignement. Bien que le programme actuel de stages initie les futurs enseignants aux théories et à la pratique de l'enseignement, le temps et les circonstances ne permettent pas aux stagiaires actuels d'acquérir l'expérience voulue, sur place, pour se donner la confiance indispensable ou se faire reconnaître en tant que professionnels. L'année de l'enseignant stagiaire, si elle était bien conçue avec la participation des facultés d'éducation et d'enseignants chevronnés, serait avantageuse et profitable tant aux stagiaires eux-mêmes qu'à l'ensemble de la profession. Elle permettrait également aux facultés d'éducation de diminuer la composante des différents stages pratiques et d'enrichir le contenu méthodologique du programme.

La troisième tendance prometteuse est celle qui vise à offrir au personnel enseignant et pédagogique des programmes plus poussés de formation continue et de perfectionnement pédagogique dans les écoles. La maîtrise de l'enseignement se poursuit tout au long d'une carrière et nécessite une approche, en matière de perfectionnement pédagogique, plus intensive et plus continue que ce qui se fait actuellement dans le cadre des ateliers d'un jour ou deux. Si le personnel enseignant était encouragé à assumer davantage son propre perfectionnement, avec l'appui des directions d'école, de son employeur et des professeurs d'université, il serait mieux préparé pour résister au sentiment de résignation qui semble en affecter plusieurs face à leur travail.

Dans la quête d'excellence en matière d'éducation, rien ne revêt plus d'importance que l'état d'esprit et la détermination de l'enseignant dans la classe. Si l'on veut attirer et retenir un nombre suffisant d'hommes et de femmes compétents, il nous faut améliorer à la fois le contenu et l'image de l'enseignement. Pour enclencher le processus, les programmes de formation initiale des maîtres semblent tout désignés.

Négociation collective

La plupart des employés des conseils scolaires ont un régime de négociation collective qui comprend le droit de grève. Or, l'expérience a démontré que, même si elle est entièrement justifiée, la négociation collective est un instrument plutôt imparfait lorsqu'on l'applique aux écoles. Les conséquences psychologiques qu'ont à supporter le personnel enseignant et les autres employés des conseils scolaires en cas de conflit prolongé entre leurs syndicats et le gouvernement ont pour effet de miner le moral et de ternir l'image publique du système scolaire. En l'absence d'autres mécanismes de règlement de leurs différends, les enseignants et le gouvernement en viennent à envisager la grève pour résoudre les problèmes clés non résolus (dont certains compromettent le résultat pratique du processus d'enseignement). Les conséquences pour les élèves et les parents sont encore plus difficiles à évaluer, mais non moins graves.

Nous croyons savoir que les enseignants et le gouvernement sont maintenant disposés à envisager l'arbitrage des propositions finales (formule selon laquelle une tierce partie a le pouvoir de choisir entre les propositions finales que le gouvernement et les enseignants ont présentées à la table de négociation) comme solution de rechange à la grève en cas d'impasse dans les négociations. Si tel est le cas, nous désirons exprimer notre appui pour ce qui nous paraît être un développement des plus positifs

pour l'enseignement au Nouveau-Brunswick. De nombreux experts croient qu'une telle formule encourage les parties à présenter des propositions plus réalistes et favorise, en fait, le règlement des conflits mieux que ne le font les mécanismes existants. Toutefois, nous tenons à ajouter que, pour assurer le succès du processus d'arbitrage des propositions finales, il faut que les deux parties en acceptent la lettre et l'esprit.

Pour l'instant, nous ne savons pas si les autres groupes d'employés scolaires estiment que cette formule pourrait s'avérer utile pour leurs propres négociations. À cet égard, nous serions intéressés à connaître leurs sentiments sur deux questions particulières : si l'arbitrage des propositions finales était agréé pour les négociations avec la Fédération des enseignants, devrait-il a) s'appliquer à tous les employés scolaires syndiqués et b) être fondé sur l'ensemble des propositions que chaque partie présente à l'égard de toutes les questions non résolues?

Durée de l'année scolaire

L'élève moyen qui fréquente l'école publique au Canada regarde 1040 heures de télévision par année mais n'a qu'environ 900 heures d'enseignement formel à l'école. Avec ses quelques 182 jours d'enseignement, l'année scolaire du Canada et du Nouveau-Brunswick est plus courte que celle de la plupart des autres pays industrialisés et considérablement plus courte que celle du Japon (243), de l'Allemagne (226-240) et de la Corée du Sud (220), trois pays dont la récente performance économique est de loin supérieure à la nôtre. Ce n'est peut-être pas un hasard si leurs élèves ont mieux réussi que les nôtres dans les tests de rendement internationaux.

Même si la prolongation de l'année scolaire peut ne pas être suffisante en soi pour améliorer le rendement de nos écoles et de nos élèves, elle pourrait, combinée à des mesures visant à améliorer la qualité de la vie professionnelle du personnel enseignant, être un pas dans la bonne voie. Quoi qu'il en soit, c'est là une question qui, aux yeux de la Commission, mérite d'être examinée de plus près.

En prolongeant l'année scolaire pour qu'elle compte 200 jours d'enseignement, par exemple, le Nouveau-Brunswick rejoindrait la moyenne internationale et ajouterait l'équivalent de plus d'une année complète d'enseignement aux douze années actuellement requises pour obtenir un diplôme d'études secondaires. Nous pourrions ainsi mieux couvrir et mieux maîtriser le programme d'études et raccourcir la relâche estivale. Il a été démontré dans la théorie autant que dans la pratique qu'elle est nuisible sur le plan pédagogique puisqu'elle constitue une trop grande interruption dans le continuum de l'apprentissage.

Du point de vue logistique, il va de soi qu'un tel changement nécessitera une planification soignée, tout comme les coûts afférents. Dans une profession qui ne comporte pas beaucoup d'autres avantages, les enseignants accordent une grande importance à leur pause estivale et un bon nombre en consacrent même une partie à des activités de perfectionnement pédagogique. Étant donné les incidences financières et autres, la Commission s'attend qu'il sera peut-être difficile d'amener les intéressés à examiner la question de façon raisonnée. Les possibilités que cela créerait, pour ce qui est de l'enrichissement du programme d'études actuel et l'introduction de nouvelles matières, nous semblent à la fois réaliste et important.

Rôle et structure des conseils scolaires

La réorganisation des conseils scolaires du Nouveau-Brunswick est discutée depuis un certain temps. Actuellement le, gouvernement est à élaborer un plan d'action. Sans vouloir s'ingérer dans ce processus, la Commission estime important de faire quelques observations, étant donné la pertinence et l'importance de cette question.

L'administration des 421 écoles de la province et de leurs 140 000 élèves est confiée à des conseils scolaires élus, qui appliquent les politiques et les budgets approuvés par le ministère de l'Éducation. Avant la réforme de 1967, il y avait plus de 400 conseils

séparés. Aujourd'hui, les deux réseaux scolaires de la province (un pour chaque communauté linguistique, avec financement centralisé) comptent 42 districts scolaires : 27 anglophones et 15 francophones. Il existe, toutefois, de grandes différences au chapitre de la taille et des inscriptions : certains ont plus de 10 000 élèves et d'autres, moins de 500, pour une moyenne légèrement supérieure à 3 000. Quatre des conseils existants n'ont qu'une seule école à leur charge, tandis que seulement dix-sept conseils en ont plus de dix.

Dans l'état actuel des choses, les petits conseils ont peu de souplesse en ce qui a trait aux ressources (par exemple, transfert d'enseignants entre écoles selon les inscriptions). Or, ils ont besoin des mêmes services de soutien que les grands conseils. Ils ont également du mal à maintenir une gamme adéquate de programmes et de services pédagogiques spécialisés, surtout que le nombre d'inscriptions continue de baisser. Si le nombre de conseils scolaires était réduit, il y aurait diminution des coûts de service et d'administration, non seulement pour les conseils mais aussi pour le ministère provincial qui s'en occupe.

Bien que les frontières et les services des districts scolaires aient été modifiés plusieurs fois au cours des années, il semble maintenant opportun d'entreprendre une révision majeure afin d'étendre les frontières des conseils et de réduire le double emploi et la concurrence entre eux. Les conseils scolaires pourront ainsi se concentrer davantage sur leurs responsabilités premières : veiller à ce que le personnel de soutien aide les écoles à bien fonctionner; évaluer les résultats de l'enseignement; assurer la liaison entre les écoles et les communautés desservies. L'agrandissement des districts scolaires permettrait au ministère de l'Éducation de la province de conférer aux conseils une plus grande souplesse décisionnelle et une plus grande autonomie financière. Le défi consistera à accroître l'efficacité opérationnelle de ce système et à réinvestir les sommes d'argent ainsi économisées dans d'autres domaines de l'enseignement, sans qu'il y ait une trop grande distance entre les bureaux administratifs et les écoles qui relèvent de ces derniers.

Nous ne nous attendons pas que la modification des frontières des districts scolaires ait des répercussions importantes sur le nombre ou la taille des écoles. La dispersion de la population de la province, les limites pratiques et sociales du transport scolaire et le manque de ressources financières continueront d'être les principaux facteurs déterminants de la taille, du nombre et de l'emplacement des écoles, ainsi que des programmes offerts. L'égalité entre les districts scolaires continuera d'être assurée grâce au financement des écoles par le gouvernement provincial et grâce au contrôle central de la certification des maîtres et de l'établissement des échelles de salaire. Toutefois, la plus grande efficacité opérationnelle résultant de la consolidation des districts scolaires, combinée à une plus grande attention accordée aux questions pédagogiques plutôt qu'administratives, font que cette option mérite, à notre avis, d'être examinée de plus près si nous voulons améliorer l'efficacité future de nos écoles.

Enfin, nous tenons à signaler que la réduction du nombre de conseils scolaires entraînera une réorganisation importante et nécessitera la bonne volonté et l'appui de nombreux groupes, en particulier les membres et les employés des conseils scolaires, le personnel enseignant et les parents. Elle nécessitera également un solide leadership de la part du gouvernement provincial et une volonté sincère de travailler avec les principaux intéressés pour planifier les changements avec soin, en perturbant le moins possible ceux qui seront les premiers touchés, les élèves.

IV : Les objectifs

Au cours des dix dernières années, les réformes en éducation sont devenues une priorité des gouvernements partout dans les pays développés. Les États-Unis, inquiets de la baisse graduelle de leur performance économique, ont entrepris une réforme sans précédent de leurs écoles. Ils ont décidé de donner aux élèves davantage de devoirs à faire à la maison, de prolonger la journée et l'année scolaire, d'instaurer davantage d'examens et d'augmenter le nombre de crédits nécessaires pour l'obtention des diplômes de fin d'études. Jusqu'ici, toutefois, la réforme n'a pas produit les résultats escomptés. L'été dernier, le College Board, qui administre les tests nationaux d'aptitudes scolaires, a annoncé que les résultats continuaient à baisser, le score verbal étant au plus bas niveau jamais vu. La leçon que nous pourrions tirer de l'expérience américaine est qu'on ne peut légiférer l'excellence en éducation. On ne peut pas non plus l'acheter. En effet, après rajustement en fonction de l'inflation, les dépenses par élève aux États-Unis ont augmenté d'environ 30 pour cent au cours de la décennie écoulée.

Plus près de chez nous, le gouvernement fédéral a récemment demandé, tout en reconnaissant que l'éducation relevait des provinces, qu'un effort national soit déployé en vue d'atteindre, d'ici à l'an 2000, les objectifs suivants :

1) réduire de moitié le taux d'analphabétisme;

2) assurer que 90 pour cent des Canadiens et Canadiennes obtiennent leur diplôme d'études secondaires ou l'équivalent avant l'âge de 25 ans;

3) doubler le nombre de diplômé(e)s postsecondaires en mathématiques, en sciences et en génie;

4) quadrupler la formation dispensée en milieu de travail.

Afin de mobiliser l'effort national qui sera nécessaire pour atteindre ces objectifs, le gouvernement fédéral a publié, dans le cadre de son nouveau plan de prospérité, un document de travail sur l'apprentissage qui vise à "stimuler et à orienter le débat sur l'éducation et la formation". Que le gouvernement fédéral, dans le contexte constitutionnel actuel, s'aventure ainsi dans un domaine que les provinces se réservent aussi jalousement, voilà qui confirme à quel point l'éducation est essentielle au bon fonctionnement de la société contemporaine.

Mais le gouvernement fédéral sait fort bien qu'il ne peut pas, à lui seul, améliorer la situation en matière d'éducation. Les provinces ont un rôle primordial à jouer dans ce domaine, et il en restera ainsi. Le Nouveau-Brunswick peut se compter chanceux car les problèmes auxquels il a à faire face dans le domaine de l'éducation peuvent être attaqués de front, voire résolus plus facilement que ceux des grandes sociétés métropolitaines. Mais attention, même si notre tâche paraît plus facile, nous devons éviter tout excès de confiance. Nous devons plutôt croire modestement en notre capacité d'atteindre nos objectifs en éducation, si nous avons le désir et la volonté de les fixer.

Et nous devons les fixer. Le Nouveau-Brunswick de demain devra s'adapter aux transformations qui s'opèrent dans l'économie mondiale. Les progrès technologiques, l'évolution des échanges commerciaux et l'internationalisation des marchés financiers font que notre système scolaire doit à tout prix être de classe mondiale. Si nous voulons que notre province soit concurrentielle sur le plan économique, si nous voulons maintenir de bons services de santé, offrir des services sociaux réalistes, assainir l'environnement et offrir tout ce dont a besoin une société progressiste, il faut que notre système d'éducation soit conforme aux normes qui ont cours dans les premiers pays du monde.

Cela ne signifie pas qu'il soit nécessaire, ni même possible, de reproduire chez nous les stratégies d'éducation qui se sont avérées efficaces en Suède, en Allemagne ou au Japon. Car, pour cela, il nous faudrait aussi reproduire les valeurs culturelles et les croyances auxquelles l'éducation dans ces pays est inextricablement liée. À défaut de pouvoir les reproduire, nous pouvons toujours les imiter. Les succès du Japon, par exemple, ne font que confirmer en grande partie ce que la recherche nous a déjà appris : que pour réussir il faut avoir des attentes élevées, jouir d'un environnement sain, assurer la continuité et la collaboration en matière d'apprentissage, établir des normes rigoureuses pour la collectivité,

encourager les parents à s'engager activement, prolonger l'année scolaire, accroître le respect et l'appui à l'égard des enseignants et favoriser l'estime de soi chez les enfants.

Donc, ne faudrait-il pas que nos objectifs soient fondés sur ces éléments essentiels? En empruntant aux objectifs que d'autres se sont fixés, en les adaptant à notre situation particulière et en prenant l'an 2000 comme date cible pour leur pleine réalisation, nous proposerions que le Nouveau-Brunswick songe à se fixer les objectifs suivants :

1. S'assurer que tous les enfants soient prêts à apprendre dès leur entrée à l'école.

2. Augmenter à 90 pour cent le taux d'achèvement des études secondaires.

3. Encourager les divers groupes intéresssés, c'est-à-dire les parents, les conseils scolaires, les universités, les enseignants et directeurs d'écoles, les entreprises, les travailleurs et le gouvernement, à collaborer et à s'engager davantage en vue d'améliorer l'éducation.

4. Renforcer les éléments des programmes d'études qui visent à développer les habiletés de base qui sont essentielles à l'apprentissage dans de nombreux domaines et tout au long de la vie, notamment les habiletés d'expression écrite et orale, le raisonnement mathématique et scientifique et l'informatique.

5. Améliorer la qualité, l'efficacité et la pertinence de la formation et du perfectionnement des maîtres.

6. Rehausser le statut professionnel de l'enseignement en donnant aux directions d'écoles, ainsi qu'au personnel enseignant, la possibilité de participer davantage à la prise des décisions qui les concernent personnellement, y compris celles qui visent l'élève et l'école.

7. Augmenter la durée d'enseignement pendant l'année scolaire de sorte que le temps consacré à cette activité atteigne au moins la moyenne des pays développés.

8. Réorganiser les conseils scolaires afin de les rendre plus autonomes et de maximiser leur efficacité ainsi que le ratio avantages-coûts.

9. Élaborer des méthodes plus précises pour mesurer le rendement de nos écoles et de nos élèves.

Si ces objectifs ou d'autres, semblables, peuvent être fixés et atteints, nous croyons que l'effet net sera tout aussi important que celui qu'ont entraîné les réformes scolaires entreprises il y a une génération.